

MASTER'S THESIS

Inzicht in In-tekst versus Rubric-gebaseerde Feedback in het HBO.

Van Rooijen, Monique

Award date:
2020

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 04. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Inzicht in In-tekst versus Rubric-gebaseerde Feedback in het HBO

Understanding In-text versus Rubric-based Feedback in Higher Education

M. W. M. van Rooijen

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Begeleiding: Dr. Kim Dirkx

Datum: 15 juli 2020

Door het inleveren van dit voorstel verklaar ik dat het eigen werk is en dat het vrij is van plagiaat.

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Summary	4
1. Inleiding	5
1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek	5
1.2 Theoretische kader	5
1.3 Vraagstellingen en hypothesen	10
2. Methode.....	10
2.1 Ontwerp	10
2.2 Onderzoeksgroep	11
2.3 Materialen	11
2.4 Procedure	13
2.5 Analyse	13
3. Resultaten.....	15
3.1 Gescoorde feedbackopmerkingen.....	15
3.2 Intenties.....	16
3.3 Docent intenties versus gedrag	17
4. Conclusie en discussie.....	21
Referenties	24
Bijlage 1 Toelichting scoring conform taxonomieën.....	26
Bijlage 2 Vragenlijst docenten.....	28
Bijlage 3 Rubric beoordeling onderzoeksvoorstel scriptie	32
Bijlage 4 Interraterbetrouwbaarheid	36
Bijlage 5 Studentpopulatie.....	38
Bijlage 6 Gesprekshandleiding groepsinterviews	39

Samenvatting

Feedback is een van de grootste beïnvloeders van leren. Er is echter nog weinig inzicht in verschillen tussen feedbackmodaliteiten zoals verschillen in het type feedback, verschillen in intenties die docenten hebben met de feedback en hoe studenten de feedback die via diverse modaliteiten gegeven wordt, percipiëren. Daarnaast wordt feedback doorgaans vanuit de optiek van de docent bekeken en te weinig vanuit het perspectief van de student. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in het soort feedback dat docenten geven, de intentie van de docent en hoe studenten deze feedback percipiëren in twee modaliteiten, namelijk in-tekst of middels een rubric. Om het soort feedback in kaart te brengen is de taxonomie van Hattie en Timperley (2007) gebruikt.

Het onderzoek is uitgevoerd bij 7 docenten en 16 studenten bij de opleiding Sportmarketing van Fontys. Door middel van het analyseren van feedbackopmerkingen, een korte vragenlijst onder docenten en groepsinterviews met studenten, zijn verschillen tussen feedback gegeven in rubrics en feedback gegeven in de tekst, in kaart gebracht. De resultaten laten zien dat er weinig verschil is tussen het type feedback dat gegeven wordt in de twee modaliteiten. De meeste feedback kan getypeerd worden als taakgerichte *feedback*. Wel wordt in de rubric iets meer aandacht besteed aan procesgerichte feedback en feedback met als doel feed forward dan in-tekst. Ook in de intenties zit tussen de modaliteiten weinig verschil. Docenten beogen in beide modaliteiten overwegend een combinatie van feedback en feed forward te geven op zowel de taak, het proces als zelf-regulatie. Wel is in-tekst de spreiding van de voorgenomen feedback over de niveaus van feedback (i.e. taak, proces, zelf-regulatie en persoon) gelijkmatiger dan in de rubric modaliteit. Daarnaast is er een duidelijk verschil te zien tussen de intenties die docenten hebben en het soort feedback dat zij geven, maar deze verschillen zijn aanwezig voor beide modaliteiten. Het is dus niet zo dat de intenties en het gedrag meer in lijn lijken te zijn met elkaar voor in-tekst feedback vergeleken met rubric-gebaseerde feedback. Verder wordt uit de groepsinterviews duidelijk dat studenten wel duidelijke verschillen ervaren in de twee modaliteiten. Feedback in de rubric wordt als algemener ervaren en vooral als nuttig gezien in de beginfase van het schrijven van een onderzoeksvoorstel, terwijl in-tekst feedback bij voorkeur ontvangen wordt in latere versies van de onderzoeksvorstellen. Door studenten wordt dan ook de voorkeur gegeven aan een combinatie van de twee modaliteiten en van *feedback* en feed forward.

Keywords: geschreven feedback, in-tekst versus rubric, intenties en percepties.

Summary

Feedback is one of the biggest influencers of learning. However, there is still little insight into differences between feedback modalities such as differences in the type of feedback, differences in teachers' intentions with the feedback and how students perceive the feedback given via various modalities. In addition, feedback is usually viewed from the perspective of the instructor and too little from the perspective of the student. The aim of this research is to gain insight into the type of feedback provided by instructors, the intention of the instructor, and how students perceive this feedback in two modalities, namely in-text or by means of a rubric. The taxonomy of Hattie and Timperley (2007) was used to map out the type of feedback.

The research was carried out among 7 lecturers and 16 students at the Fontys Sports Marketing course. By means of analysing feedback comments, a short questionnaire among tutors and group interviews with students, differences between feedback given in rubrics and feedback given in the text were mapped out. The results show that there is little difference between the type of feedback given in the two modalities. Most of the feedback can be characterized as task-oriented feedback. However, in the rubric a little more attention is paid to process-oriented feedback and feedback with the aim of feed forward than in-text feedback. There is also little difference in the intentions between the modalities. Teachers in both modalities mainly intend to give a combination of feedback and feed forward on the task, the process and self-regulation. However, the distribution of the intended feedback over the levels of feedback (i.e. task, process, self-regulation and person) is more even in the in-text than in the rubric. In addition, there is a clear difference between the intentions of teachers and the type of feedback they give, but these differences are present for both modalities. It is therefore not the case that the intentions and behaviour seem to be more in line with each other for in-text feedback compared to rubric-based feedback. Furthermore, it becomes clear from the group interviews that students do experience clear differences in the two modalities. Feedback in the rubric is seen as more general and especially useful in the initial phase of writing a research proposal, while in-text feedback is preferably received in later versions of the research proposals. Students therefore prefer a combination of the two modalities and of feedback and feed forward.

Keywords: written feedback, in-text versus rubric, intentions and perceptions.

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

Feedback is een van krachtigste interventies in het onderwijs (Hattie & Timperley, 2007). Echter, docenten zijn zich weinig bewust van de manier waarop studenten deze feedback percipiëren (Lee, 2008). Uit de literatuur blijkt echter dat feedback alleen effectief is wanneer het op een correcte wijze ingezet wordt (Hyland & Hyland, 2006; Kluger & DeNisi, 1996). Om feedbackgedrag van docenten te verbeteren, is inzicht in de gegeven feedback en de perceptie van de student op de ontvangen feedback van essentieel belang. Er blijkt namelijk vaak een discrepantie te zitten tussen de intenties die de docenten met feedback hebben en de interpretatie van de feedback door studenten (Nordrum, Evans, & Gustafsson, 2013; Orsmond & Merry, 2011). Onderzoek van Montgomery en Baker (2007) laat dan ook zien dat het inzichtelijk maken van de intenties van docenten (zelf-assessment) en de percepties van studenten, ten aanzien van de feedback, een belangrijk instrument is om feedback praktijken te verbeteren. Zo kunnen docenten gericht werken aan het verbeteren van hun feedback (Lee, 2008). Er is echter weinig zicht op de intenties en percepties van docenten en studenten op feedback die gegeven wordt in verschillende modaliteiten zoals in-tekst feedback en rubric-gebaseerde feedback. Feedback in de tekst kan echter een heel andere functie dienen dan feedback in een rubric (Dirkx, Joosten-ten Brinke, Arts & Van Diggelen, 2019; Nordrum, Evans, & Gustafsson 2013).

Het doel van dit onderzoek is dan ook om meer inzicht te krijgen in de intenties en het feedbackgedrag van docenten en de perceptie van studenten ten aanzien van feedback ontvangen via in-tekst commentaren en rubric-gebaseerde feedback. Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de feedback zoals ingezet door docenten in het HBO en de verschillen in het soort feedback tussen de twee modaliteiten. Deze inventarisatie is een belangrijke bron van informatie voor onderwijskundigen en docenten ten aanzien van kwaliteitsborging en –verbetering van het onderwijs. Het meer bewust gebruiken van deze twee modaliteiten zou een meerwaarde kunnen zijn bij de inrichting van de feedback binnen de opleiding. In dit onderzoek wordt gesproken over feedback als functie en *feedback* als onderdeel van de indeling van Hattie en Timperley (2007), namelijk feed-up, *feedback* en feed forward. Wanneer gesproken wordt over *feedback* uit de indeling van Hattie en Timperley wordt deze cursief weergegeven om verwarring te voorkomen.

1.2. Theoretische kader

De laatste tientallen jaren hebben belangrijke veranderingen zich voorgedaan in het onderwijs. De focus is verschoven van docentgestuurd naar meer studentgestuurd onderwijs (Ertmer & Newby, 1993; Valcke, 2010; Wolsey, 2008). Deze veranderingen hebben het leerproces beïnvloed, de middelen en lerenden zijn veranderd en als gevolg daarvan zijn ook de leermethodes aangepast (Ertmer & Newby, 1993). Feedback heeft daardoor een belangrijke functie gekregen in het onderwijs

waarbij de student een steeds grotere rol krijgt in het feedbackproces (Hattie & Timperley, 2007; Lee, 2008; Marzano, Pickering, & Pollock, 2008). Tegelijkertijd is er binnen het hoger onderwijs over geen onderwerp zoveel discussie als over feedback (Boud & Molloy, 2013). Feedback is dus een onderwerp waar op hogescholen en universiteiten veel aandacht voor is en waar op veel gebieden onderzoek naar wordt gedaan. De literatuur is echter niet overwegend positief over de invloed van feedback op de schrijfvaardigheden van studenten (Hyland & Hyland, 2006; Kluger & DeNisi, 1996). Voor een deel heeft dit te maken met het type feedback dat gegeven wordt (Hyland & Hyland, 2006; Lee, 2008; Nordrum et al., 2013).

1.2.1 Feedbacktypen. Er is veel onderzoek gedaan naar feedbacktypen (Hattie & Timperley, 2007; Marzano et al., 2008). Feedbacktype betreft bijvoorbeeld het niveau waarop feedback gegeven wordt (micro-macro), de focus van de feedback (op de taak zelf versus op toekomstige taken) en de formulering van de feedback (een correctie, een suggestie). Het meeste onderzoek heeft een bottom-up benadering gekozen waarbij vanuit de data gekeken is naar het type feedback dat te zien was in de producten (doorgaans schrijfproducten). Een aantal auteurs heeft echter een indeling van feedback gemaakt op basis een theoretisch model. Een heldere en veel gebruikte indeling is die van Hattie en Timperley (2007). Zij delen feedback in op basis van de *focus* die het heeft, namelijk *feed-up*, *feedback* en *feed forward*. Daarnaast maken zij het geven van feedback concreter middels een indeling op vier *niveaus* (taak, proces, zelf-regulatie en de persoon). Feedback op de taak geeft informatie over de taak zelf en hoe deze uitgevoerd is (goed/fout). Feedback op het proces gaat in op de manier waarop de taak volbracht moet worden (gebruik dit om iets voor elkaar te krijgen). Het stimuleren tot reflectie op de taak zal in de feedback zichtbaar worden als zelf-regulatie (vragen stellen). Tenslotte is feedback op de persoon een vorm van feedback, die de kwaliteiten van de persoon onderstreept (prijzen student).

Hoewel het raamwerk van Hattie en Timperley (2007) inzicht geeft in de mogelijke focus en niveaus van feedback, is er nog relatief weinig bekend over wat docenten nu eigenlijk echt voor type feedback geven en wat nu effectieve feedback is. Wanneer gekeken wordt naar de focus en het niveau van de feedback dat doorgaans gegeven wordt, dan is dat vooral *feedback* op de taak en op het proces (Arts, Jaspers & Joosten-ten Brinke, 2016; Dirkx et al., 2019; Nordrum et al., 2013). Docenten geven dus veel meer *feedback* dan *feed-up* of *feed forward* en richten dat vooral op de taak zelf of op het proces. Dit terwijl Hattie en Timperley (2007) aangeven dat *feed forward* essentieel is om de leeropbrengsten van feedback te verhogen. *Feed forward* kan volgens hen zorgen voor meer zelf-regulatie binnen het leerproces en meer strategieën om te werken aan een taak en daardoor diepere verwerking te bewerkstelligen.

1.2.2 Intenties en percepties. Er lijkt dus een discrepantie te zitten in wat effectief is en de wijze waarop feedback gegeven wordt. Montgomery en Baker (2007) hebben, in een van hun onderzoeken,

gevraagd aan docenten wat hun intentie was met de feedback, als een soort van self-assessment. Vervolgens vergeleken ze het self-assessment met de daadwerkelijk gegeven feedback. De resultaten van hun onderzoek laten zien dat docenten zich niet altijd bewust zijn van het type feedback dat ze geven. Docenten geven, ongeacht wat de intentie was, meer feedback op detailniveau dan op globaal niveau. Ook Joosten-ten Brinke (2019) laat zien dat de intentie van de docenten met de te geven feedback, voorafgaand aan de cursus, niet altijd overeenkomt met de daadwerkelijke vormen van feedback die worden gegeven. De docenten in haar onderzoek blijken vaker feedback op de taak en het proces te geven en vrijwel niet op zelf-regulatie en de persoon, terwijl docenten wel de intentie hebben feedback op dit niveau te geven.

Daarnaast is er volgens Espasa, Guash en Alvarez (2013) en Lee (2008) te weinig aandacht voor de reactie van studenten op feedback, zodat docenten weinig inzicht hebben in hoe hun feedback overkomt en wat het effect ervan is. De wijze waarop docenten feedback bedoelen en de wijze waarop studenten deze feedback waarnemen, liggen diensengevolge nogal eens uit elkaar. Een onderzoek van Orsmond en Merry (2011), onder 19 tweedejaars universitaire biologie studenten, laat bijvoorbeeld zien dat er weinig overeenstemming is tussen de perceptie van de feedback door docenten en studenten. Zij analyseerden in hun studie de feedbackintenties van docenten, de daadwerkelijk gegeven feedback en interviewden studenten om de perceptie van de feedback te achterhalen. Zij gaan daarmee dus wel in op de intenties van de docenten en de perceptie van de studenten op de ontvangen feedback. Daardoor verschaffen zij meer inzicht in de interpretatie van feedback door studenten en de manier waarop het de student heeft geholpen in het leerproces. Uit dit onderzoek blijkt dat de docenten voornamelijk correctieve feedback geven en feedback hoe een student aan de voorwaarden voor de opdracht moeten voldoen. Interessant is verder dat studenten in het onderzoek van Orsmond en Merry (2011) de feedback anders lijken te interpreteren dan bedoeld door de docent. Studenten interpreteren de feedback als foutcorrectie, terwijl de docent er vaak een meer op structuur gebaseerde bedoeling mee heeft. De studenten lijken simpelweg stap voor stap de ontvangen feedback als foutcorrectie aan te passen en de achterliggende procesmatige boodschap niet te begrijpen. Als gevolg hiervan gaan de intenties die docenten met de feedback hebben, namelijk het gebruik van bepaalde structuren voor toekomstige opdrachten verloren (Orsmond & Merry, 2011).

Arts et al. (2016) deden onderzoek naar de diepte van de feedback (indicatie, correctie of indicatie/correctie met uitleg, zie Glover & Brown, 2006) en vergeleken de focus van feedback volgens de indeling van Hattie en Timperley (2007) met de perceptie van de student op die feedback. Uit hun onderzoek blijkt ook dat docenten voornamelijk correctieve feedback geven. Feed-up en feed forward worden nauwelijks gebruikt door de docenten in dit onderzoek. Arts et al. (2016) richt zich vooral op het achteraf categoriseren en analyseren van de gegeven feedback, zij nemen de intenties die docenten met de feedback hebben niet mee in hun onderzoek. Wat wel meegenomen is in dit onderzoek, is de definitieve versie van het schrijfproduct van de student en een inventarisatie van het al dan niet verwerken van de feedback en de manier waarop de student de feedback heeft verwerkt.

Deze analyse laat net als het onderzoek van Orsmond en Merry (2011) zien dat studenten voornamelijk stap voor stap de correctieve feedback verwerken, zonder oog voor de meer procesmatige functie van de feedback.

De studies hierboven laten zien dat de gegeven feedback niet altijd in lijn is met de intentie die de docent heeft met de gegeven feedback noch met wat bekend is over effectieve feedbacktypen. Ondanks dat er al best wat onderzoek gedaan is naar de verschillende focus van feedback (feed-up, *feedback* en feed forward) en het niveau van feedback (taak, proces, zelf-regulatie en persoon), is er weinig informatie over het effect van modaliteiten op feedbacktypen, intenties en percepties (Hattie & Gan, 2011). Een docent kan schriftelijke feedback geven in de tekst, naast de tekst of middels een beoordelingsformulier of rubric, maar wat de werking daarvan is, is nog niet duidelijk.

1.2.3 Modaliteiten. Het meeste onderzoek dat uitgevoerd is naar feedback op complexe schrijfproducten, kijkt naar schriftelijke feedback. Schriftelijke feedback blijkt verschillende verschijningsvormen te hebben en afhankelijk te zijn van de gewenste taken en uitkomsten (Wolsey, 2008). De vorm van de feedback is doorgaans een correctie in de vorm van 'de rode pen'. In recenter onderzoek wordt gebruik gemaakt van de digitale rode pen, namelijk de track change en comment functies in Word®, of van feedback gegeven in een online studentenvolgsysteem (Guash, Espasa & Álvarez, 2010). In deze studies worden echter nauwelijks meerdere modaliteiten met elkaar vergeleken, noch is er aandacht voor zowel de intenties als percepties van docenten en studenten.

Een van de weinige studies die kijkt naar studentpercepties van feedback in verschillende modaliteiten is het onderzoek van Nordrum et al. (2013). Zij maken in hun studie onder 54 eerstejaars studenten van een technische universiteit in Zweden een vergelijking tussen in-tekst feedback opmerkingen en feedback middels een rubric. Een rubric is volgens Reddy en Andrade (2010, pp. 435) "*a grid of assessment criteria describing different levels of performance associated with clear grades*". Een rubric kan dus omschreven worden als een raamwerk met criteria voor beoordeling van een prestatie. Een rubric heeft volgens Parke (2001) drie belangrijke kenmerken, namelijk de criteria, de kwaliteitsdefinities en de scoringsmethode. De criteria en de kwaliteitsdefinities kan de docent inzetten voor de bepaling van de kwaliteit van het werk van de student en daarmee vormen de indicatoren een lijst van richtlijnen die belangrijk zijn voor het op te leveren eindproduct. Deze zijn volgens Reddy en Andrade (2010) ook goed in te zetten voor feedback naar studenten. Nordrum et al. (2013) hebben voor zover bekend als een van de eerste onderzoekers rubrics ingezet als feedbackmiddel en deze modaliteit vergeleken met de in-tekst feedback. In opeenvolgende opdrachten (de eerste opdracht in-tekst feedback, de volgende opdracht rubric feedback) is onderzocht hoe studenten reageren op de twee feedbackmodaliteiten en hoe zij deze integreren in hun werkwijze en hun gedrag daarop aanpassen. Studenten werd achteraf gevraagd hoe ze de beide feedbackmodaliteiten hebben ervaren en wat per modaliteit hun mening was over de ontvangen feedback. Ook werd een analyse gemaakt van het niveau van feedback per geplaatste opmerking of per criterium in de rubric.

De resultaten van hun onderzoek laten een duidelijk verschil zien in type feedback gegeven in-tekst en middels een rubric. In-tekst feedback is volgens het onderzoek van Nordrum et al. (2013) voornamelijk te scoren op het niveau van de taak. Feedback in rubrics is voornamelijk te scoren als feedback op proces. Studenten geven daarnaast aan dat ze de feedback in beide modaliteiten begrijpen. Sommige studenten geven echter aan dat de in-tekst feedback makkelijker te begrijpen is dan de feedback gegeven middels de rubric. Studenten geven verder aan dat de in-tekst feedback vooral gebruikt wordt voor foutcorrectie en de rubric feedback meer inzicht geeft in de algemene prestatie. Volgens studenten is de rubric feedback moeilijker te gebruiken voor het aanpassen van een schrijfproduct dan de in-tekst feedback. Voor verbeteringen aan het schrijfproduct hebben ze dan ook voornamelijk de in-tekst opmerkingen gebruikt. De conclusie van het onderzoek van Nordrum et al. (2013) is dan ook dat de twee modaliteiten synergie-effecten op kunnen leveren, omdat ze beiden op een ander niveau feedback geven, en een ander effect hebben op de student. De auteurs benadrukken dat uit hun onderzoek blijkt dat een rubric een aanvulling, maar zeker geen vervanging zou moeten zijn van in-tekst gegeven feedback.

Waar Nordrum et al. (2013) enkel inzicht geeft in de perceptie van de student op de ontvangen feedback gaan Dirkx et al. (2019) in hun onderzoek naar feedback gegeven in-tekst en middels rubrics ook in op de intenties van docenten en maken daarmee het beeld completer. Naast een verschillende onderzoeksopzet, door toevoeging van de intenties van docenten gebruiken zij ook een ander theoretisch raamwerk. Dirkx et al. (2019) voerden hun onderzoek uit onder 18 HBO studenten en drie docenten in een Masterstudie voor toetsdeskundige. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een korte vragenlijst onder docenten en een groepsinterview onder studenten. De resultaten laten zien dat de *niveaus* van feedback anders zijn voor in-tekst en rubric gebaseerde feedback. Bij in-tekst feedback geven docenten vaker feedback op de taak in de vorm van correcties, dit terwijl docenten vooraf aangeven het belangrijk te vinden feedback op het niveau van proces en zelf-regulatie te geven. Bij de rubrics wordt ook vaak feedback op het niveau van zelf-regulatie gegeven. Echter, het is lastig conclusies te trekken uit deze twee onderzoeken door de verschillende populaties, taxonomieën, condities en onderzoeksontwerpen die gebruikt zijn (Hyland & Hyland, 2006). Als we los van deze verschillen in onderzoeksopzet, populatie en methoden kijken naar de resultaten, dan zien we dat beide onderzoeken laten zien dat rubrics meer als doel hebben om feedback op een hoger niveau (proces) te geven en dat in-tekst feedback voornamelijk op het niveau van taak gegeven wordt.

Dirkx et al. (2019) kunnen - door het bevragen van de intenties van de docenten - anders dan Nordrum et al. (2013) ook een vergelijking maken tussen de intenties die de docent heeft met de feedback en de daadwerkelijk gegeven feedback. Daaruit blijkt dat de intentie van feedback vaak ligt op het hogere niveau, maar dat de gegeven feedback vaak ligt op het (lagere) niveau van de taak.

1.3 Vraagstellingen en hypothesen

Om een beter beeld krijgen ten aanzien van verschillen in feedbacktype, intenties en percepties tussen in-tekst en rubric-gebaseerde feedback, wordt het huidige onderzoek uitgevoerd. Het doel is om de kennis rondom de twee verschillende feedbackmodaliteiten in het HBO te vergroten.

Het bovenstaande leidt tot de volgende hoofdvraag:

“In hoeverre verschillen de intenties, daadwerkelijk gegeven feedback en percepties van studenten tussen feedback gegeven in de tekst en feedback gegeven in een rubric?”

- | | |
|--------------|--|
| Deelvraag 1: | Welke focus (feed-up, <i>feedback</i> , feed forward) en niveaus van feedback (taak, proces, zelf-regulatie, persoon) gebruiken docenten wanneer zij feedback geven in-tekst en in een rubric, en in welke verhouding? |
| Deelvraag 2: | Welke intenties hebben docenten ten aanzien van het type feedback (i.e., focus en niveau) wanneer zij in-tekst feedback of rubric – gebaseerde feedback geven? |
| Deelvraag 3: | In hoeverre verschillen de intenties van docenten van de gegeven feedback voor in-tekst en rubric-gebaseerde feedback? |
| Deelvraag 4: | Hoe percipiëren studenten de gegeven feedback per modaliteit? |

2. Methode

2.1 Ontwerp

Er is in dit onderzoek gekozen voor een embedded mixed methods design (Creswell, 2014). Het kenmerk van een embedded mixed method design is dat kwalitatieve en kwantitatieve data tegelijkertijd of elkaar opvolgend verzameld worden. Kenmerkend voor dit design is dat het ene type data ondersteunend is aan het andere type data. De kwalitatieve data kan gebruikt worden om de resultaten uit kwantitatieve data beter te interpreteren of te verdiepen, bijvoorbeeld door het onderzochte fenomeen van een ander perspectief te belichten. Daarnaast is een kenmerk van dit design dat de twee manieren van dataverzameling ieder antwoord geven op een andere onderzoeksvraag, wat ook van toepassing is op dit onderzoek (Cresswell, 2014). In het huidige onderzoek zijn de volgende onderzoekstechnieken gebruikt: documentenanalyse, vragenlijst en groepsinterview. De eerste twee technieken zijn gebruikt om het gedrag en de intenties van de docenten ten aanzien van de twee modaliteiten kwantitatief in kaart te brengen (%) terwijl het groepsinterview kwalitatieve informatie heeft opgeleverd ten aanzien van de percepties van studenten. De combinatie van deze technieken geeft zicht op de verschillen tussen in-tekst en rubric-gebaseerde feedback vanuit verschillende perspectieven: datgene dat docenten daadwerkelijk doen, wat hun intenties zijn, en welke verschillen

studenten ervaren tussen de modaliteiten. De docenten in dit onderzoek werden willekeurig toegewezen aan een modaliteit (i.e., een groep docenten die feedback geeft in de tekst en een groep docenten die feedback geeft via een rubric). Door dit design te gebruiken, geeft de docent maar via één modaliteit feedback aan studenten.

2.2 Onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd in het voorjaar 2019 onder docenten en studenten van de opleiding Sportmarketing. De studenten bevinden zich in de laatste fase van hun opleiding waarin ze hun scriptie schrijven. De docenten begeleiden de studenten hierbij. In studiejaar 2018-2019 waren 119 studenten (zie Bijlage 5) aan het afstuderen onder begeleiding van 34 docenten (FEHT, 2019). Echter in de onderwijsperiode waarin het onderzoek werd uitgevoerd, waren er maar 7 van de 34 docenten die studenten begeleidden bij het afstuderen. Alle zeven docenten zijn benaderd om mee te doen aan het onderzoek. De docenten hebben tussen de twee à 14 jaar ervaring in het begeleiden van studenten. Per docent zijn twee tot drie onderzoeksvoorstellen geselecteerd voor dit onderzoek (16 voorstellen in totaal).

Verder zijn de 16 studenten behorende bij de onderzochte onderzoeksvoorstellen benaderd voor deelname aan drie verschillende groepsinterviews. Zij waren tussen de 20 en 26 jaar oud en waren allen in het voorjaar van 2019 bezig met het schrijven van een onderzoeksvoorstel voor hun scriptie bij een afstudeerorganisatie. Van deze 16 studenten hebben acht studenten deelgenomen aan de groepsinterviews.

2.3 Materialen

2.3.1 Feedbackcommentaren op de onderzoeksvoorstellen. De feedback op 16 onderzoeksvoorstellen in Word © en de feedback uit de rubrics (zie Bijlage 3) zijn gebruikt voor het beantwoorden van onderzoeksvraag één. De opmerkingen in de tekst (i.e. bij de in-tekst modaliteit) en in de rubric (i.e. rubric modaliteit) zijn vanuit de onderzoeksvoorstellen en rubrics overgenomen in Excel ©. Dit resulteerde in 307 feedbackopmerkingen, die zijn gescoord (217 in-tekst en 90 in de rubrics).

2.3.2 Scoringsmodel. De gegeven feedback is gescoord aan de hand van het theoretisch raamwerk van Hattie en Timperley (2007), te vinden in Bijlage 1. Iedere feedbackopmerking is gescoord volgens het raamwerk op *focus* van feedback (feed-up, *feedback* en feed forward). Een feedbackopmerking is gecodeerd als feed-up wanneer er expliciet verwezen wordt naar de criteria, bijvoorbeeld: “*De verantwoording van de methode behandel je aan het begin van ieder hoofdstuk*”. De feedbackopmerking “*Dit is praktisch dezelfde vraag als de deelvraag*” is een voorbeeld van

feedback. De feedbackopmerking “*Er is nog veel meer literatuur/bronnen te vinden. In het theoretisch kader moet jij verantwoorden waarom je voor een bepaald model kiest (...)*” is gescoord als feed forward, omdat het een richting aangeeft waar de student naartoe moet en “*het verantwoorden waarom je voor een bepaald model kiest*” niet expliciet in de beoordelingscriteria genoemd wordt.

Daarnaast heeft de scoring conform het raamwerk van Hattie en Timperley (2007) plaatsgevonden op de *niveaus* van feedback (proces, taak, zelf-regulatie en de persoon). Feedback zoals “*Ik mis een werkwoord in de zin...*”, werd gecodeerd als taakgerichte feedback, omdat de uitgevoerde taak (i.e. het schrijven) centraal staat in de feedback. Bij een feedbackopmerking gericht op het proces richt de feedback zich op het proces dat de student moet doorlopen, bijvoorbeeld: “*In de aanleiding moet je de argumenten aangeven waar jij tot de te formuleren probleemstelling komt*”. Feedback op zelf-regulatie uit zich vaak in vragen die de reflectie op de taak moeten stimuleren, bijvoorbeeld: “*Waarom niet?*”. Feedback op de persoon is niet gegeven in dit onderzoek.

2.3.3 Vragenlijst. Er is een online vragenlijst in Qualtrics© voor docenten opgesteld om de intenties van docenten met de feedback vast te stellen (zie Bijlage 2). De vragenlijst is achteraf afgenomen om te voorkomen dat het stellen van de vragen effect heeft op de wijze waarop docenten feedback geven en er bias op zou treden (Creswell, 2014).

De vragenlijst startte met een aantal algemene vragen (i.e. naam, aantal jaren ervaring met feedback en modaliteit), waarna drie inhoudelijke vragen volgden. De eerste vraag was “*De terugkoppeling die ik geef heeft als doel*”. De docenten konden aan de hand daarvan één of meer van de volgende antwoorden selecteren: (1) onderbouwen van mijn beoordeling of (2) informeren over hoe ze hun product of toekomstige producten kunnen verbeteren. De tweede vraag was “*De terugkoppeling die ik geef is vooral bedoeld als...*” De docenten konden één of meer van de volgende antwoorden selecteren: (1) feedback, (2) feed-up of (3) feed forward. De derde vraag was “*De terugkoppeling die ik geef is vooral gericht op...*” (1) de taak, (2) het proces, (3) zelf-regulatie of (4) de persoon. De docenten werd ook gevraagd achter elk gekozen antwoord een percentage te noteren om inzichtelijk te maken in welke mate ze het soort feedback willen gebruiken (bijvoorbeeld 20% feed-up, 60% feedback en 20% feed forward). De overwegingen waarom gewerkt is met percentageverdelingen zijn gebaseerd op conclusies uit onderzoek van Dirkx et al. (2019). Het gebruik van percentages maakt het namelijk mogelijk om een vergelijking te maken tussen de intenties en het gedrag (dat ook in percentages weergegeven wordt in de resultaten).

2.3.4 Protocol groepsinterview. Na afronding van de module zijn drie groepsinterviews gehouden, met elk twee tot drie studenten. In alle groepsinterviews zijn dezelfde onderwerpen aan bod gekomen (zie Bijlage 6). Twee van de drie groepsinterviews waren face-to-face, één online via Blackboard Collaborate vanwege praktische omstandigheden. Allen werden opgenomen met een taperecorder of via de ingebouwde opnamefunctie binnen Collaborate.

2.4 Procedure

Voorafgaand aan de start van het onderzoek is met het management van de opleiding besproken of het uitvoeren van het geplande onderzoek mogelijk zou zijn bij de vierdejaars studenten en begeleidende docenten van de opleiding Sportmarketing. Het management zag de meerwaarde van het onderzoek en heeft haar toestemming gegeven. Vervolgens is op basis van het onderzoeksvoorstel een verzoek bij het CETO (code voor goedkeuring: U2018/09426/SVW), ingediend voor goedkeuring van het onderzoek en de te gebruiken materialen. Daarna zijn zeven docenten benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Deze zeven docenten gaven allemaal te kennen deel te willen nemen, waarna ze willekeurig in de rubric of in de in-tekst modaliteit ingedeeld zijn. Van iedere docent zijn twee tot drie studenten vervolgens via de e-mail gevraagd om toestemming voor gebruik van de onderzoeksvoorstellen en zijn in totaal acht studenten ook gevraagd om deel te nemen aan het groepsinterview. Alle deelnemers aan dit onderzoek, zowel docenten als studenten, hebben vervolgens een toestemmingsformulier voor deelname aan het onderzoek ingevuld.

Na toestemming en afronding van de onderwijsmodule, heeft de onderzoeker de onderzoeksvoorstellen met feedback bij de docenten opgevraagd en is de vragenlijst uitgestuurd per mail. Na de analyse van de feedback, ontvingen de studenten een uitnodiging voor het groepsinterview dat maximaal 45 minuten duurde. Voorafgaand aan het interview zijn de studenten, mondeling of online, nogmaals geïnformeerd over het onderzoek. Het eerste groepsinterview vond plaats met enkel studenten die in-tekst feedback ontvangen hebben. Het tweede met studenten die enkel rubric-gebaseerde feedback ontvangen hebben. Omdat er door praktische omstandigheden niet voldoende deelnemers bij de eerste twee groepsinterviews waren, is er een derde interview gehouden met zowel studenten die in-tekst feedback ontvangen hebben en studenten die rubric-gebaseerde feedback ontvangen hebben. Dit is online via Blackboard Collaborate georganiseerd omdat studenten stage liepen in deze periode en op verschillende locaties zaten. Na afloop zijn de uitgewerkte transcripten van de groepsinterviews aan de deelnemers voorgelegd ter goedkeuring waarna iedere deelnemer daar akkoord op heeft gegeven. Een deelnemer had nog een wijziging van de bedrijfsnaam, dit is aangepast in het transcript. De deelnemers zijn tenslotte bedankt voor hun deelname.

2.5 Analyse

De feedbackopmerkingen zijn vanuit de onderzoeksvoorstellen en rubrics, onder vermelding van modaliteit, docentcode en studentcode ingevoerd in Excel®. Een deel van de feedbackopmerkingen (28%) is naast de eerste rater ook door een tweede rater gescoord. Cohen's Kappa is als maat gebruikt voor de bepaling van de interraterbetrouwbaarheid (Allen, Bennett & Heritage, 2014; De Vocht, 2014; Pallant, 2016). Cohen's Kappa meet de mate van overeenstemming tussen twee beoordelaars (De Vocht, 2014) van in dit geval kwalitatieve data. De Cohen's Kappa wordt als maat gebruikt voor de bepaling van de interraterbetrouwbaarheid (Allen, Bennett & Heritage, 2014; De Vocht, 2014; Pallant,

2016). De waarde van Kappa wordt berekend door het aandeel van feedbackopmerkingen met eenzelfde categorie in de drie verschillende schalen (*focus en niveau*) te corrigeren voor de kans dat de twee raters bij toeval dezelfde waardering geven (De Vocht, 2014; Pallant, 2016). Een waarde van kappa tussen de 0,4 en 0,6 wordt door de Vocht (2014) en Pallant (2016) als redelijk aangemerkt. Een kappa tussen de 0,6 en 0,8 is de overeenstemming tussen de raters goed en bij een kappa hoger dan 0,8 is de overeenstemming zeer goed (De Vocht, 2014; Pallant, 2016). De mate van overeenstemming tussen de twee beoordelaars is te vinden in Tabel 1. In de eerste coderingsronde was de Cohen's Kappa voor focus en niveau redelijk, namelijk respectievelijk .48 en .53. Om de interraterbetrouwbaarheid te verbeteren is besloten nog een tweede coderingsronde te initiëren. In ronde twee was de Cohen's Kappa voor focus goed en voor niveau zeer goed (de Vocht, 2014; Pallant, 2016), namelijk voor focus .80 en voor niveau .88 (zie bijlage 4). Omdat er uiteindelijk voldoende overeenstemming tussen de twee raters was, is besloten om de rest van de feedbackopmerkingen alleen door de eerste rater te laten beoordelen.

Tabel 1
Cohen's Kappa voor gescoorde feedbackopmerkingen

	Ronde 1	Ronde 2
Focus	.48	.80
Niveau	.53	.88

Vervolgens zijn op basis van de codering van de feedbackopmerkingen tabellen gemaakt waarbij percentages voor de focus en het niveau van feedback werden uitgesplitst voor in-tekst versus rubric-gebaseerde feedback.

De resultaten van de vragenlijst van de docenten zijn vanuit Qualtrics© ingevoerd in Excel©. De resultaten per docent waren dusdanig in lijn met elkaar dat er gekozen is deze bij elkaar te voegen en de resultaten over de verschillende docenten heen te rapporteren. Hierdoor ontstonden gemiddelde percentages voor feedbackgedrag en -intenties voor focus en niveau per modaliteit.

De groepsinterviews zijn uitgewerkt in transcripten, waarna een preliminair exploratory analysis gedaan is om de een algemeen beeld van de data te krijgen en ideeën te ontwikkelen voor de structurering van de data (Creswell, 2014). Er is gekozen voor een matrixanalyse waarbij overeenkomsten en verschillen tussen de drie groepen inzichtelijk werden.

3. Resultaten

3.1 Gescoorde feedbackopmerkingen

In totaal zijn 307 feedbackopmerkingen gescoord (217 in-tekst, 90 in rubric). Bij focus zijn meer feedbackopmerkingen dubbel gescoord dan bij niveau ($n = 25$ versus $n = 18$). Daarmee komt het aantal feedbackopmerkingen bij focus op 332, waarvan 228 in-tekst en 104 in de rubrics. Bij niveau komt het aantal feedbackopmerkingen op 325, waarvan 225 in-tekst en 100 in de rubrics. Hierdoor verschillen in sommige tabellen de aantallen bij focus en niveau.

3.1.1 Focus van feedback. De resultaten van de gescoorde feedbackopmerkingen zijn terug te vinden in Tabel 2. Feed-up wordt maar weinig gegeven, maar wel meer in de rubric groep dan in de in-tekst groep (4% in-tekst en 11% rubric). De meeste opmerkingen zijn *feedback*: hoe doe ik het (83% in-tekst, 70% rubric). Voorbeelden van *feedback* opmerkingen zijn “*dit is praktisch dezelfde vraag als de deelvraag*” en “*ik mis een werkwoord in de zin.*”. Vergeleken met de in-tekst commentaren bevatten de rubric feedbackopmerkingen procentueel meer feed forward (respectievelijk 12% en 19%), bijvoorbeeld “*onderbouw ook hoe je aan de informatie komt (bronnen). Koppel dit ook aan je deelvragen [...]*” en “*beschrijf eerst beknopt het probleem en leidt daaruit een ps af [...]*”. Er zijn dus wel verschillen te zien in de focus van de feedback tussen in-tekst en rubric gebaseerde feedback, maar op hoofdlijnen geven docenten in beide modaliteiten voornamelijk *feedback*. In de rubric is er wel iets meer aandacht voor feed-up en feed forward vergeleken met in-tekst feedback.

Tabel 2

Focus van feedback voor in-tekst versus rubric modaliteit, weergegeven in frequenties en percentages ($n = 228$; $n = 104$)

	In-tekst		Rubric	
	n	%	n	%
Feed-up	10	4.39	11	10.58
<i>Feedback</i>	190	83.33	73	70.19
Feed forward	28	12.28	20	19.23

3.1.2 Niveau van feedback. De analyse van de feedbackopmerkingen op *niveau* (taak, proces, zelf-regulatie en persoon), te vinden in Tabel 3, laat zien dat het grootste deel van de feedbackopmerkingen op het niveau van de taak gegeven wordt en iets vaker in de tekst dan in de rubric (in-tekst 83%, rubric 77%). Voorbeelden van deze feedbackopmerkingen zijn “*dit is geen*

onderzoeksmethodiek” en *“let op nummering”*. Bij de feedback door middel van rubrics is in tegenstelling tot de in-tekst feedback bijna een kwart van de opmerkingen op het niveau van het proces (23% rubric versus 16% in-tekst). Voorbeelden van feedback op proces zijn *“dit is een mooi bruggetje naar je probleemstelling”* en *“wellicht hierna nog wat toevoegen over hoe je plan eruit komt te zien. Dus concreet hoe ga je e.e.a. uitwerken? Wat is er als het af is? Wat komt er in jouw advies?”*. Feedback op het niveau van zelf-regulatie komt nauwelijks voor (1% in-tekst, niet aanwezig in de rubric) en feedback op de persoon komt niet voor in beide modaliteiten. Op hoofdlijnen geven docenten dus voornamelijk feedback gericht op de taak in beide modaliteiten hoewel er bij de rubric ook iets meer aandacht is voor procesgerichte feedback ten opzichte van feedback in-tekst.

Tabel 3

Niveau van gegeven feedback voor in-tekst versus rubric modaliteit, weergegeven in frequenties en percentages (n = 225; n = 100)

	In-tekst		Rubric	
	n	%	n	%
Taak	187	83.11	77	77.00
Proces	35	15.56	23	23.00
Zelf-regulatie	3	1.33	-	-
Persoon	-	-	-	-

3.2 Intenties

De intenties van alle docenten zijn weergegeven in Tabel 4, apart voor de in-tekst en rubric groep. De docenten die in-tekst feedback hebben gegeven, hadden met name de intentie om *feedback* (57%) te geven, anders dan de docenten in de rubric groep, die ongeveer even veel *feedback* (43%) als feed forward (33%) willen geven. *Feedback* is echter in beide modaliteiten wel de meest voorgenomen feedback. Bij *niveau* (taak, proces, zelf-regulatie en persoon) van feedback is in beide modaliteiten feedback op de taak de meest gekozen categorie. In de rubric groep is de intentie om meer feedback op de taak te geven dan in de in-tekst groep (respectievelijk 50% en 33%). Bij de in-tekst groep ligt de intentie van feedback ongeveer even veel op taak (33%), proces (27%) en zelf-regulatie (25%). De rubric groep daarentegen geeft aan overwegend feedback op de taak (50%) te willen geven en minder op proces (15%), zelf-regulatie (28%) en de persoon (8%). Ondanks dat er verschillen zitten tussen de voorgenomen feedback in de tekst en in de rubric, hebben docenten in beide modaliteiten wel het

vaakst de intentie om *feedback* op de taak te geven alhoewel er ook de intentie is voor het geven van feed-up en feed forward op de niveaus proces en zelf-regulatie.

Tabel 4

Percentage feedbacktype, uitgesplitst naar focus en niveau, dat docenten beogen te geven voor in-tekst en rubric (n = 7)

			In-tekst	Rubric
			%	%
<i>Focus</i>	1	Feed-up	23.33	25.00
	2	Feedback	56.67	42.50
	3	Feed forward	20.00	32.50
<i>Niveau</i>	1	Taak	33.33	50.00
	2	Proces	26.67	15.00
	3	Zelf-regulatie	25.00	27.50
	4	Persoon	15.00	7.50

3.3 Docent intenties versus gedrag

Wanneer de docentintenties vergeleken worden met het daadwerkelijk gedrag, dan zien we sterke verschillen tussen de intenties van de docenten en wat zij daadwerkelijk aan feedback geven maar die verschillen zien we wel in beide modaliteiten (zie Tabel 5). Wanneer gekeken wordt naar de focus van feedback dan worden er verschillen tussen de intentie en het gedrag zichtbaar. Hoewel docenten ongeveer een vierde van de opmerkingen in de tekst in de vorm van feed-up willen geven, is nog geen 5% van de feedback die ze daadwerkelijk geven te duiden als feed-up. Ook feed forward wordt in-tekst daadwerkelijk minder vaak gegeven (12%) dan docenten eigenlijk beogen (20%). *Feedback* in-tekst wordt vaker gegeven dan docenten eigenlijk beogen (83% versus 57%).

Docenten die door middel van de rubric feedback geven beogen ook een vierde van de opmerkingen in de vorm van feed-up te geven, terwijl dit maar 11% van de feedback is die ze daadwerkelijk geven. Dit geldt ook voor hun intentie met feed forward (33%) die een stuk hoger is dan het werkelijk aandeel als feed forward gescoorde opmerkingen in de rubric (19%). De intentie van de docenten in de rubric modaliteit is wel om het hoogste percentage in de categorie *feedback* te geven, namelijk 43%, wat lager is dan het daadwerkelijk aantal feedbackopmerkingen dat gescoord is als *feedback* (70%).

De voorgenomen feedback wijkt dus in beide modaliteiten af van de gegeven feedback. De verschillen tussen intentie en gedrag in de twee modaliteiten lopen uiteen over de categorieën, waarbij soms de verschillen bij in-tekst groter zijn en soms bij de rubric. Docenten hebben in de rubric modaliteit iets meer aandacht voor feed forward, zowel in de intenties als in hun gedrag. Daarnaast laat de intentie in de rubric modaliteit mee feed-up zien, terwijl dat in het gedrag niet terugkomt. In-tekst is de intentie net als bij de rubric modaliteit om te spreiden over feed-up, *feedback* en feed forward, al laat het gedrag voornamelijk *feedback* zien. In-tekst beogen de docenten een groot deel feed-up en feed forward te geven, maar in het daadwerkelijke gedrag komt dat in veel mindere mate terug.

Tabel 5

Docentintenties en gedrag in procenten, uitgesplitst naar focus en niveau, voor in-tekst en rubric

		In-tekst		Rubric	
		Intentie	Gedrag	Intentie	Gedrag
		%	%	%	%
Focus	Feed-up	23.33	4.39	25.00	10.58
	Feedback	56.67	83.33	42.50	70.19
	Feed forward	20.00	12.28	32.50	19.23
Niveau	Taak	33.33	83.11	50.00	77.00
	Proces	26.67	15.56	15.00	23.00
	Zelf-regulatie	25.00	1.33	27.50	-
	Persoon	15.00	-	7.50	-

Wanneer de docentintenties vergeleken worden met het daadwerkelijk gedrag op feedbackniveau, dan worden er eveneens verschillen zichtbaar maar die zien we wel in beide modaliteiten. Docenten die in-tekst feedback geven hebben de intentie om de feedback vrij gelijkmatig over de categorieën te verdelen. Hoewel docenten in-tekst 33% van de feedback op de taak willen geven, is 83% van de feedback die ze geven te duiden als feedback op de taak. Docenten beogen vaker feedback op het proces te geven dan ze daadwerkelijk doen (27% versus 16%). De intentie om in-tekst feedback te geven op het niveau van zelf-regulatie is 25%, terwijl maar 1% van de feedbackopmerkingen gescoord is als zijnde op het niveau van zelf-regulatie. Verder wijkt de intentie van feedback op de persoon af van de werkelijkheid, waarin deze niet gegeven wordt (15% versus 0%).

Het beeld bij de intenties in de rubric modaliteit wijkt net als bij de in-tekst modaliteit af van het daadwerkelijke gedrag. In de rubrics beogen docenten 50% feedback op de taak te geven, terwijl in werkelijkheid 77% van de feedback op de taak gericht is. Daarnaast nemen docenten in de rubric modaliteit zich voor om 15% van de feedback op het proces te geven, terwijl 23% van de gescoorde feedbackopmerkingen te duiden is als feedback op het proces. Zelf-regulatie werd beoogd in 28% van de gevallen als feedback in te zetten, waarbij het bij de gescoorde feedbackopmerkingen niet terugkomt. Het aandeel voorgenomen feedback op de persoon was 8%, terwijl ook dit niet terugkomt in de gescoorde feedbackopmerkingen.

De voorgenomen niveaus van feedback wijken in beide modaliteiten sterk af van de daadwerkelijk gegeven feedback. In de rubric modaliteit zijn de verschillen in intenties anders dan in de in-tekst modaliteit. Docenten in de rubric modaliteit nemen zich voor om feedback op alle vier de niveaus te geven, terwijl ze alleen feedback op de eerste twee niveaus (i.e. taak en proces) geven. Er lijken dus voornamelijk verschillen in intenties voor de twee modaliteiten aanwezig te zijn en in veel mindere mate voor gedrag. Wanneer wordt gekeken naar het niveau van feedback is de intentie in de rubric modaliteit voornamelijk op taak en zelf-regulatie gericht, terwijl bij gedrag voornamelijk feedback op de taak terugkomt. Ook in-tekst wordt voornamelijk feedback op de taak gegeven, terwijl het voornemen was meer te spreiden. Docenten in beide modaliteiten hebben de intentie om een variatie aan feedback op focus en niveau te geven, terwijl we in het feedbackgedrag zien dat er minder variatie is en docenten voornamelijk *feedback* geven op de taak.

3.4 Percepties. De percepties worden weergegeven conform de indeling in de groepsinterviews, namelijk één met in-tekst studenten, één met rubric studenten en één gemixte groep met in-tekst en rubric studenten. Hoewel studenten voor dit onderzoek dus via een modaliteit feedback gekregen hebben, hebben zij tijdens de opleiding op beide manieren feedback ontvangen. In de interviews putten zij dan ook uit eerdere ervaringen met de andere modaliteit.

De analyse van het in-tekst groepsinterview laat zien dat deze groep het liefst in-tekst *feedback* krijgt die heel concreet op de taak gericht is. Eén student geeft bijvoorbeeld aan dat bij deze *feedback* heel duidelijk is wat er verwacht wordt: "*en met die tekstballonnetjes weet je precies welk deel je aan moet passen of waar je nog even goed naar moet kijken*". Daarnaast willen de studenten uit deze groep wel tips en suggesties krijgen op het proces en dat mag eventueel in een rubric, maar liever in de tekst als extra alinea onder het betreffende stuk tekst waar de tip over gaat. Ze zien het nut van feed forward, vooral bij de start van het schrijven van de onderzoeksopzet, aangezien ze dan nog in een oriënterende fase zitten. Na deze fase willen ze graag concrete *feedback* op de taak in tekstballonnen, waardoor direct duidelijk is wat ze waar aan moeten passen.

Het rubric groepsinterview heeft eveneens als uitkomst dat het schrijfproces begint met vragen stellen en suggesties doen om de richting te bepalen (i.e. feed forward) en dat daarna *feedback* belangrijk is om te bepalen of de uitwerking van die gekozen richting goed is. Het één kan volgens de

studenten in het rubric groepsinterviews en niet zonder het ander. De studenten geven aan dat feedback in een rubric soms wat te procesmatig is en dat in-tekst feedback duidelijker en concreter is. De andere kant van de medaille is dat feedback in de tekst (ervaring uit opdrachten eerder in de opleiding) soms zo gedetailleerd en op de taak gericht is dat het demotiverend werkt. Een student verwoordt dat als volgt *"ik zou eerder aan een stuk beginnen als ik één A4 opmerkingen heb, dan wanneer ik mijn scriptie door blader en in elk hoofdstuk 10 opmerkingen zie staan. Dan denk je van daar gaan we weer. Met één A4 kun je gewoon globaal verder werken"*. Een andere student uit het rubric groepsinterview sluit zich daarbij aan door te zeggen dat *"uhm het geeft een ander gevoel, als ik erover nadenk dan (red. met rubric feedback) krijg je wel meer samen in plaats van tegen"*. Dit is een ander geluid over de tekstballonnen dan terug werd gehoord in de in-tekst groepsinterviews, die waren enkel positief over deze vorm van feedback. Wat ook belangrijk is volgens de studenten uit het rubric groepsinterview is dat ze door de vragen (feed forward) zelf na gaan denken (i.e. zelf-regulatie) en de regie in handen houden, wat duidelijk wordt uit het volgende citaat *"ja uhm je wordt minder gestuurd, dus je wordt minder op de vingers getikt of gezeten voor mijn gevoel en je kunt er zelf een draai aan geven hoe je het gaat verwoorden of oplossen"*. De feedback in de rubric helpt dan om zelf de koers te bepalen en je hebt daarmee volgens de studenten meteen de kern te pakken, vooral als deze rubric feedback gepaard gaat met face-to-face toelichting. Dit is een afwijkende mening dan terugkwam uit het in-tekst groepsinterview, waar men voornamelijk op zoek was naar concrete feedback en enkel in de beginfase van het schrijven van het onderzoeksvorstel feed forward prettig zou vinden.

Studenten in het gemixte groepsinterview geven net als de studenten uit de twee andere groepsinterviews aan dat het schrijfproces begint met vragen stellen en suggesties doen om de richting te bepalen (i.e. feed forward) en dat daarna *feedback* belangrijk is om te bepalen of de uitwerking van die gekozen richting goed is. Deze groep geeft net als de in-tekst groep, maar anders dan de rubric groep, heel duidelijk aan dat het prettig is om een aantal concrete opmerkingen over de taak één voor één te verwerken. De studenten in het gemixte groepsinterview geven daarnaast ook aan dat suggesties en vragen stellen een prettige manier van werken is. Echter, de studenten geven aan dat feed forward bijvoorbeeld in één A4 of in de rubric te vaag en procesgericht is en daarom niet werkbaar. Zij vinden in-tekst feedback heel fijn, maar denken ook dat feed forward noodzakelijk is. Ze geven daarbij wel heel duidelijk aan dat de zelf-regulatieve feedback in vraagvorm wel toegelicht dient te worden en niet te vaag moet blijven. Net als in de andere twee groepsinterviews geven ook de studenten in de mix-groep aan dat een combinatie van *feedback* en feed forward gewenst is.

In de groepsinterviews komt het algemene beeld naar voren dat studenten graag een mix van in-tekst en rubric feedback zien. Daarbij zien zij in-tekst opmerkingen voornamelijk als opmerkingen concreet op de taak gericht (*feedback*) en de rubric methode als abstracter, op het proces gericht, met licht sturende vragen en suggesties (feed forward en proces/zelf-regulatie). Alle studenten geven aan dat *feedback* en feed forward op een ander moment in het proces nodig is, dus dat ze allebei essentieel

zijn. Het één kan volgens de studenten niet bestaan zonder het ander, ze hebben allebei de typen feedback nodig in het proces van het schrijven van een onderzoeksvoorstel.

4. Conclusie en discussie

Om een beter beeld krijgen ten aanzien van het gebruik, de intenties en percepties van feedback in verschillende modaliteiten is het huidige onderzoek uitgevoerd. De hoofdvraag was “*In hoeverre verschillen de intenties, daadwerkelijk gegeven feedback en percepties van studenten tussen feedback gegeven in de tekst en feedback gegeven in een rubric?*”. Door het beantwoorden van deze vraag, werd beoogd de kennis rondom de verschillende feedbackmodaliteiten in het HBO te vergroten.

Uit de resultaten van deelvraag één tot en met drie blijkt dat er kleine verschillen zitten tussen de modaliteiten als we kijken naar de intenties en het soort feedback dat docenten geven. In beide modaliteiten ligt de focus op taakgerichte *feedback* maar in de rubric is iets meer aandacht voor procesgerichte feedback, dat terwijl de intentie is om de feedback te spreiden over de foci en niveaus van feedback. In de rubric modaliteit is tevens meer aandacht voor feed forward, zowel in de intentie als in het gedrag. Dientengevolge zitten er dus vooral grote verschillen tussen de intenties en het gedrag, maar deze verschillen zijn te zien voor beide modaliteiten. Docenten hebben veel meer de intentie een combinatie van foci en niveaus te gebruiken dan dat zij daadwerkelijk doen. Op zich is dit resultaat niet opvallend. Arts et al. (2016) en Nordrum et al. (2013) vonden ook dat feedback vooral op de taak gericht is. Verder laat dit onderzoek en ook het onderzoek van Nordrum et al. (2013) zien dat feed forward in veel mindere mate gebruikt is dan *feedback*, wat tevens in lijn is met het onderzoek van Dirkx et al. (2019). Het verschil tussen dit onderzoek en die van Nordrum et al. (2013) en Dirkx et al. (2019) is dat zij wel verschillen vonden tussen de twee modaliteiten. Een verklaring zou kunnen zijn dat in het onderzoek van Dirkx et al. (2019) gewerkt is met toetsdeskundigen die het doel van een rubric beter begrijpen enerzijds en in het onderzoek van Nordrum et al. (2013) herhaaldelijk werd gewerkt met rubrics. In dit onderzoek was er vooraf geen grote ervaring in werken met rubrics en wellicht is daarom de vertrouwde werkwijze van in-tekst feedback geven gebruikt voor het invullen van de feedback in de rubrics. De resultaten uit dit onderzoek zijn dus anders, voornamelijk in de rubrics, dan verwacht zou worden op basis van literatuur over het gebruik van rubrics. Daarin wordt namelijk vooral ingegaan op de feed forward functie van rubrics (Reddy & Andrade, 2010) en benadrukt dat rubrics helpen bij het zelf-reguleren van het leerproces door studenten. Je zou op basis daarvan verwachten dat dit ook terug te zien is in het soort feedback dat docenten geven in de rubric. Maar dit is dus niet het geval. Het lijkt dus eerder een ‘vormeffect’ (i.e., via een andere modaliteit feedback ontvangen) te zijn dan een ‘inhoudseffect’ (i.e., ander type feedback te ontvangen). Uit de literatuur blijkt wel dat rubrics zich goed lenen om op hoofdlijnen feedback te geven – want de rubric zelf bevat ook al veel informatie over de criteria - en dat rubrics hierdoor helpen om meer zelf-

regulatie bij studenten te bewerkstelligen (Reddy & Andrade, 2010). Dit verschil in de mate van detail van de feedback wordt enigszins bevestigd door de gesprekken met studenten.

Los van het type feedback dat gegeven wordt en de intenties van de docenten, geven studenten namelijk aan dat er belangrijke verschillen tussen de twee modaliteiten zijn zoals de gedetailleerdere feedback in de tekst en de iets algemenere en daarmee, volgens studenten, onduidelijkere feedback in de rubric. Studenten geven echter wel aan dat de gedetailleerde feedback en de algemenere feedback (vaak feed forward) in verschillende fasen van het schrijfproces nodig is. Uit de groepsinterviews volgt ook dat een combinatie van beide modaliteiten het meest gewenst is onder studenten. Dit resultaat komt ook overeen met Nordrum et al. (2013) die in hun onderzoek concluderen dat de feed forward uit de rubrics niet zonder de *feedback* in de tekst kan. Daarnaast is een opvallende uitkomst dat studenten wel aangeven dat de feedback zelf-regulatieve elementen bevat zoals vragen en dat ze snappen dat als ze meer algemene feedback, bijvoorbeeld in vraagvorm of in de vorm van suggesties krijgen, ze zelf na moeten gaan denken. Dus het lijkt niet zozeer te gaan om het type feedback waardoor de zelf-regulatie gestimuleerd wordt, maar veel meer de mate van specificiteit van de feedback, en deze lijkt afhankelijk te zijn van de modaliteit die gebruikt wordt. Dit is in lijn met de discrepantie tussen de intenties die de docenten met feedback hebben en de interpretatie van de feedback door studenten zoals beschreven in de studies van Nordrum et al. (2013) en Orsmond en Merry (2011). Ongeacht of docenten de feedback als zelf-regulatie bedoelen of niet, de student gaat wel zelf nadenken als er feedback op algemener niveau wordt gegeven. Het scoren van de mate van detail van de feedback, zou een interessant onderwerp zijn voor een vervolgstudie. Zeker ook omdat minder gedetailleerde feedback, naast meer zelf-regulerend gedrag, een tijdswinst zou kunnen opleveren voor docenten.

Ondanks dat de resultaten van het huidige onderzoek overeenkomen met eerdere onderzoeken, zijn er een aantal belangrijke limitaties die de generaliseerbaarheid van de resultaten beperken. De eerste limitatie van dit onderzoek is dat de categorie feed forward formatieve feedback omvat, terwijl Hattie en Timperley (2007) het definiëren als summatieve feedback gericht op een volgend schrijfproduct. Doordat feedback met een ander doel (tussentijd versus beoordelend) gegeven wordt, lijkt de tussentijdse formatieve feedback eerder de vorm van *feedback* aan te nemen dan de vorm van feed forward. Gezien het praktische karakter van feedback in het HBO is er in dit onderzoek voor gekozen om een feedbackopmerking als feed forward te bestempelen wanneer het een opmerking is die een tip, een richting of een vraag bevat, gericht op verbetering van het schrijfproduct waar ook de feedback voor gegeven is. Hiermee is aangesloten bij eerder onderzoek van Arts et al. (2016) en Dirx et al. (2019). Echter, het begrip 'feed forward' is hiermee anders geïnterpreteerd dan Hattie en Timperley (2007) voor ogen hadden, namelijk als input voor een volgende vergelijkbare taak. Wat opvallend is, is dat ondanks dat we een ruimere opvatting ten aanzien van feedback gebruikt hebben, docenten in de praktijk maar weinig feed forward gebruiken terwijl zij wel de intentie hebben dit soort feedback zo veel mogelijk te geven.

Een tweede limitatie van dit onderzoek is dat er geen combinaties van categorieën gerapporteerd zijn (bijv. *feedback* en *feed forward*). In een aantal gevallen bestond een feedbackopmerking namelijk uit bijvoorbeeld *feedback* en *feed forward*. In deze gevallen is de feedbackopmerking twee keer gescoord, een keer als *feedback* en een keer als *feed forward*. Achteraf gezien was het beter geweest de combinaties als een aparte categorie op te nemen in de resultaten. Hoewel we met deze codering aansloten bij eerder onderzoek - waardoor vergelijkbaarheid tussen de resultaten in huidig onderzoek en eerder onderzoek vergroot wordt - geeft deze wijze van codering wellicht een licht vertekend beeld van de werkelijkheid. Voor toekomstig onderzoek zou ervoor gekozen kunnen worden om de combinaties van een gescoorde opmerking als aparte categorie op te nemen in de resultaten. Vooral omdat Hattie en Timperley (2007) juist het belang benadrukken van de combinatie van *feed-up*, *feedback* en *feed forward*.

Een derde limitatie van dit onderzoek is het beperkt aantal deelnemers, dat bovendien bij een en dezelfde opleiding les geeft. In vervolgonderzoek is het dan ook belangrijk meer deelnemers mee te nemen, en wellicht ook juist te richten op onderlinge verschillen tussen docenten (Hyland & Hyland, 2006).

Ondanks deze limitaties draagt het onderzoek bij aan de kennis over de wijze waarop docenten feedback geven en de verschillen tussen in-tekst en rubric-gebaseerde feedback. In lijn met het onderzoek van Nordrum et al. (2013) lijkt het aan te bevelen om beide modaliteiten in het feedbackproces te gebruiken, enerzijds omdat studenten aangeven beide modaliteiten in deze formatieve setting op verschillende momenten in het schrijfproces nodig te hebben, anderzijds omdat er kleine verschillen zitten in de focus en het niveau van de feedback. Wel lijkt het belangrijk docenten meer bewust te maken van de mogelijkheden van in-tekst en rubric gebaseerde feedback en effectieve feedbacktypen (i.e., focus en niveau) in het algemeen, omdat docenten nog maar weinig gebruik lijken te maken van de *feed-up* en *feed forward* functie op het niveau van proces en zelf-regulatie. Dit zou ook kunnen bijdragen aan het bewust maken van verschillen tussen feedback intenties en feedbackgedrag, maar het verschil tussen intenties en gedrag lijkt belangrijk onafhankelijk van de modaliteit waarin feedback gegeven wordt.

Referenties

- Allen, P., Bennett, K., & Heritage, B. (2014). *SPSS statistics version 22. A practical guide*. Melbourne: Cengage Learning Australia Pty Limited.
- Arts, J. G., Jaspers, M., & Joosten-ten Brinke, D. (2016). A case study on written comments as a form of feedback in teacher education: so much to gain. *European Journal of Teacher Education*, 39(2). Doi:10.1080/02619768.2015.1116513.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. Doi:10.1080/02602938.2012.691462.
- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368. Doi:10.1080/00131911.2014.929565.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conduction and evaluating quantitative and qualitative research*. Essex (UK): Pearson.
- De Vocht, A. (2014). *Basishandboek SPSS 22*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Dirkx, K. J. H., Joosten-ten Brinke, D., Arts, J. G., & Van Diggelen, M. (2019). In-text and rubric-referenced feedback: Differences in focus, level and function. *Active Learning in Higher Education*, 1-13. Doi:10.1177/1469787419855208.
- Ertmer, P. E., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71. Doi:10.1002/piq.21143.
- Espasa, A., Guash, T., & Alvarez, I. M. (2013). Analysis of feedback process in online group interaction: a methodological model. *Digital Education Review*, 23, 59-73. Retrieved from <https://doaj.org/article/a3e9ddd9012f463c90866f50b13986fa>.
- FEHT. (2019). *Inschrijfgegevens studenten Sportmarketing studiejaar 2018-2019*. Tilburg: FEHT.
- Glover, C., & Brown, E. (2006). Written feedback for students: too much, too detailed or too incomprehensible to be effective? *Bioscience Education*, 7(1), 1-16. Doi:10.3108/beej.2006.070000004.
- Guash, T., Espasa, A., & Álvarez, I. (2010). Formative e-feedback in collaborative writing assignments: the effect of the process and time. *eLC Research paper series*, 49-59. Retrieved from <http://elcrps.uoc.edu/elcrps/index.php/elcrps/article/download/issue1-guash-espasa-alvarez/1042-1370-1-PB.pdf>.
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R. E. Mayer, & P. Alexander, *Handbook of research on learning and instruction*. (pp. 249-271). New York: Routledge, Taylor and Francis group.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Doi:10.3102/003465430298487.

- Higgins, R., & Hartley, P. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.
Doi:10.1080/0307507012009936 8.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. Doi:10.1017/S0261444806003399.
- Janssens, J. M. (1982). *OGEN doen onderzoek. Een inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Lisse: Zwets & Zeitlinger B.V.
- Joosten-ten Brinke, D. (7 juni, 2019). *Percepties en feedbackgedrag van docenten*. Poster gepresenteerd tijdens het Festival Leren van Toetsen. Nederland: Tilburg.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. Doi:10.0033-2909/96.
- Lee, I. (2008). Students reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144-164. Doi:10.1016/j.jslw.2007.12.001.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2008). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Vlissingen: Bazalt.
- Montgomery, J. L., & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 82-99. Doi:10.1016/j.jslw.2007.04.002.
- Nordrum, L., Evans, K., & Gustafsson, M. (2013). Comparing student learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment. *Assessment & Evaluation Higher Education*, 38(8), 919-940. Doi:10.1080/02602938.2012.758229.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 36(2), 125-136. Doi:10.1080/02602930903201651.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Berkshire UK: Open University Press.
- Parke, C. S. (2001). An approach that examines sources of misfit to improve performance assessment items and rubrics. *Educational Assessment*, 7(3), 201-225. Doi: 10.1207/S15326977EA0703_02.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. Doi:10.1080/02602930902862859.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Wolsey, T. D. (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. *International Journal on E-learning*, 7(2), 311-329. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/23564/>.

Bijlage 1 Toelichting scoring conform taxonomieën

Tabel 6

Taxonomie Hattie en Timperley (2007) met toelichting en scoringsregels voor de focus van feedback

Label	Omschrijving	Scoringsregel
1. Feed-up	Doelen voor de student (waar moet je naartoe)	Wanneer er een aanwijzing in de feedbackopmerking zit die een richting waar de student naartoe moet bevat wordt de feedbackopmerking geclassificeerd als feed-up
2. <i>Feedback</i>	Inzicht in waar de student staat (hoe doe je het)	Wanneer er een aanwijzing in de feedbackopmerking zit die inzicht geeft in de voortgang wordt de feedbackopmerking geclassificeerd als feedback
3. Feed forward	Informatie over hoe verder te gaan (wat zou de volgende stap moeten zijn)	Wanneer er een aanwijzing in de feedbackopmerking zit die informatie geeft over hoe de student verder moet in zijn volgende versie wordt de feedbackopmerking geclassificeerd als feed forward

Tabel 7

Taxonomie Hattie en Timperley (2007) met toelichting en scoringsregels voor het niveau van feedback

Label	Omschrijving	Scoringsregel
1. Taak	Feedback over de taak zelf en hoe deze is uitgevoerd (goed/fout)	Wanneer er een aanwijzing in de feedbackopmerking zit die inzicht geeft in hoe de student de taak heeft uitgevoerd wordt deze geclassificeerd als feedback op de taak.
2. Proces	Gaat over de manier waarop de taak volbracht moet worden	Wanneer er een aanwijzing in de feedbackopmerking zit die inzicht geeft in hoe de student de taak verder aan moet pakken om tot een goed resultaat te komen wordt deze geclassificeerd als feedback op het proces.
3. Zelf-regulatie	Reflectie op de taak	Wanneer er een aanwijzing in de feedbackopmerking zit die de student laat reflecteren op welke keuzes hij gemaakt heeft of nog moet maken wordt deze geclassificeerd als feedback met als doel zelf-regulatie.

4. Persoon	Feedback die de kwaliteit van de persoon onderstreept (prijzen student)	Wanneer er een aanwijzing in de feedbackopmerking zit betrekking heeft op kenmerken van de persoon wordt deze geclassificeerd als feedback op de persoon.
------------	---	---

Bijlage 2 Vragenlijst docenten

Beste collega,

Hieronder vind je een aantal vragen rondom het geven van feedback. We nodigen je van harte uit deze vragen in te vullen. Het invullen duurt maximaal 5 minuten. Vooraf hebben we uiteraard je toestemming nodig. Deze toestemming is ook voor het gebruik van de feedback die je gegeven hebt op beroepsproducten van studenten waarvoor we je eerder al benaderd hebben.

Ik geef toestemming voor het gebruik van mijn gegevens voor onderzoeksdoeleinden. Ik ben vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek en weet dat ik mij ten alle tijden terug kan trekken van het onderzoek, mits de resultaten nog niet voor onderzoeksdoeleinden gebruikt zijn.

- ☐ Ik geef toestemming voor het gebruik van mijn terugkoppeling en antwoorden op de vragenlijst voor onderzoeksdoeleinden
- ☐ Ik geef geen toestemming voor het gebruik van mijn terugkoppeling en antwoorden op de vragenlijst voor onderzoeksdoeleinden

Naam:.....

Datum:

Handtekening:



Deze vragenlijst gaat over de intenties die docenten hebben met het geven van feedback op schriftelijke (afstudeer)werken van docenten. Hieronder volgen een aantal algemene en een inhoudelijke vragen over het doel van de terugkoppeling die je geeft op de probleemanalyse (H1) van afstudeerders.

1. Wat is je naam?

2. Hoeveel jaar geef je al feedback op afstudeerwerken in je rol als eerste begeleider?

..... jaar

3. Gebruikte modaliteit

- ☐ In-tekst
- ☐ Rubric

Graag in procenten per antwoordoptie aangeven voor hoeveel procent de antwoordoptie de lading dekt per stelling.

Vraag	Antwoordopties	Percentage
4. De terugkoppeling die ik geef heeft als doel	Onderbouwen van mijn beoordeling	

	Informereren over hoe ze hun (schrijf)product of toekomstige (schrijf)producten kunnen verbeteren	
<p>5. De terugkoppeling die ik geef is vooral bedoeld als</p> <p><i>Toelichting:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Feedback: de terugkoppeling tijdens de opdracht over hoe de student het heeft gedaan (dit heb je goed gedaan, dit kan beter) - Feed-up: informatie over de doelen die bereikt moeten worden - Feed forward: informatie gericht op een volgende opdracht. Gericht op hoe de student het volgende keer beter kan doen (bv. de volgende keer zou je meer kunnen kijken naar de theoretische diepgang). 	Feedback	
	Feed-up	
	Feed forward	
<p>6. De terugkoppeling die ik geef is vooral gericht op</p> <p><i>Toelichting:</i></p>	De taak	
	Het proces	
	Zelf-regulatie	

<ul style="list-style-type: none"> - De taak: informatie over de taak zelf en hoe deze uitgevoerd is (goed/fout) - Het proces: gaat in op de manier waarop de taak volbracht moet worden (gebruik dit om iets voor elkaar te krijgen) - Zelf-regulatie: gaat over reflectie op de taak (vragen stellen) - De persoon: onderstreept de kwaliteiten van een persoon (prijzen student) 	De persoon	
---	------------	--

7. Wat was je ervaring met het geven van de feedback middels de toegewezen modaliteit (in-tekst OF rubric)?

8. Heb je nog suggesties ten aanzien van het optimaliseren van de feedback te geven middels de door jou gebruikte modaliteit (in-tekst OF rubric)?

Bijlage 3 Rubric beoordeling onderzoeksvoorstel scriptie

Protocol beoordelen afstuderen SPECO Sportmarketing

Naam student:	
Studentnummer:	
Naam exami nator:	

Randvoorwaarden

Alle randvoorwaarden dienen voldoende te zijn.

Randvoorwaarden Rapport (zie Tutorials op de portal)

Criterium	Beoordeling (O/V)
Taal en spelling	Het rapport is goed leesbaar, logisch opgebouwd met correcte spelling & grammatica. Het plan bevat niet meer dan 25 fouten in spelling en grammatica.

Rapportage	Het rapport is opgesteld volgens de rapportagerichtlijnen.
Bronvermelding	Volgens de APA-normen in de tekst als bronvermelding en met een separate bronnenlijst.

Inhoudelijke beoordeling

Criterium	Beoordeelbare Aspecten	Richtlijn			Algemeen oordeel (O/V/G)
		Onvoldoende	Voldoende	Goed	

<p>1</p> <p>•</p> <p>Beschrijving en formulering van de aanleiding, de probleemstelling, het beroepsproduct en de onderzoeksopzet</p>	<p>De beschrijving van de aanleiding.</p> <p>De probleemstelling in relatie tot de aanleiding</p> <p>De formulering van relevante deelvragen</p> <p>De formulering van het beroepsproduct</p> <p>Het gebruik van passende theorie en/of modellen om de data te verzamelen en het kernvraagstuk op te lossen en het beroepsproduct vorm te geven.</p> <p>De gehanteerde methoden van dataverzameling en de verantwoording hiervan</p>	<p>De probleemstelling volgt niet logisch op de aanleiding en/of het beroepsproduct biedt geen houvast op de probleemstelling op te lossen.</p> <p>De geformuleerde deelvragen zorgen niet voor beantwoording van de probleemstelling.</p> <p>Het gekozen theoretisch kader biedt geen houvast om het probleem op te lossen of er wordt geen theoretisch kader gepresenteerd waar dat wel mogelijk was geweest. [indien van toepassing]</p> <p>De methoden van dataverzameling zijn niet beschreven en onderbouwd en/of de voornaamste bronnen zijn niet genoemd.</p>	<p>De probleemstelling is gedestilleerd uit de aanleiding en met het gekozen beroepsproduct is het op te lossen.</p> <p>Met de geformuleerde deelvragen is de probleemstelling te beantwoorden.</p> <p>Het theoretisch kader biedt houvast om het kernprobleem op te lossen. [indien van toepassing]</p> <p>De onderzoeksmethoden zijn beschreven en onderbouwd inclusief weergave van de belangrijkste bronnen.</p>	<p>Alle criteria welke vallen onder score V aangevuld met onderstaande criteria:</p> <p>Er is onderscheid gemaakt tussen een externe aanleiding (trends en omgevingsfactoren die van invloed zijn op het probleem) en een interne aanleiding (interne factoren die van invloed zijn op het probleem).</p> <p>Het theoretisch kader is tot stand gekomen na toetsing van verschillende theorieën/modellen [indien van toepassing]</p> <p>Er is correct gebruikgemaakt van meerdere onderzoeksmethoden, dan wel van methoden van onderzoek die niet in de opleiding zijn behandeld.</p>	
--	--	---	--	---	--

	Toelichting (verplicht)		
--	-------------------------	--	--

Bijlage 4 Interraterbetrouwbaarheid

Cohen's Kappa voor de eerste keer scoren:

Tabel 8

Cohen's Kappa voor Focus, eerste keer scoren

Symmetric Measures				
	Value	Asymptotic Standardized Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Measure of Agreement Kappa	,476	,076	7,594	,000
N of Valid Cases	82			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabel 9

Cohen's Kappa voor Niveau, eerste keer scoren

Symmetric Measures				
	Value	Asymptotic Standardized Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Measure of Agreement Kappa	,527	,083	7,415	,000
N of Valid Cases	84			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Cohen's Kappa voor tweede keer scoren:

Tabel 10

Cohen's Kappa voor Focus, tweede keer scoren

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Measure of Agreement Kappa		,798	,070	9,571	,000
N of Valid Cases		85			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabel 11

Cohen's Kappa voor Niveau, tweede keer scoren

		Symmetric Measures			
		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Measure of Agreement	Kappa	,883	,066	8,784	,000
N of Valid Cases		78			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Let op verschil in aantallen, door de mogelijkheid om dubbele codes te geven voor één feedbackopmerking. In de tweede scoring zijn er dus meer dubbele codes gegeven dan in de eerste scoring, aangezien het overleg tussen de twee raters heeft geleid tot een andere overeenstemming over toekenning van codes.

Bijlage 5 Studentpopulatie

Tabel 12

Studentpopulatie naar geslacht met als peildatum 23 juli 2019

Geslacht	Aantal	%
Man	102	86%
Vrouw	17	14%
	119	100%

Tabel 13

Studentpopulatie naar leeftijd met als peildatum 23 juli 2019

Leeftijd	Aantal	%
20	2	2%
21	19	16%
22	26	22%
23	23	19%
24	21	18%
25	15	13%
26	8	7%
27	2	2%
28	2	2%
29	1	1%
	119	100%

Bijlage 6 Gesprekshandleiding groepsinterviews

GEGEVENS VAN INTERVIEW	
Focusgroep is afgenomen door:	
Modaliteit (in-tekst, rubric of mix)	
Deelnemers	
Focusgroep heeft plaatsgevonden op (tijd, plaats)	

1. VOORSTELLEN (t10)

- Naam, Fontys SPECO Sportmarketing, onderzoek naar feedback in het onderwijs. Onder meer: niveaus van feedback, intenties van feedback door docenten en perceptie van feedback door studenten
- Voorstellen participanten (studenten) focusgroep onderzoek.

2. INLEIDING (t15)

- Wat houdt het onderzoek in (WAT): *vragenlijst onder docenten, 2 groepsdiscussies met studenten en het rubriceren van de gegeven feedback*
- Wat is de achtergrond van het onderzoek (WAAROM): *Feedback is een van de grootste beïnvloeders van leren. In het hoger onderwijs blijken docenten een groot deel van hun tijd te besteden aan het geven van feedback. De manier waarop de feedback gegeven wordt, de intenties en de percepties van studenten is echter nog niet duidelijk bij Speco Sportmarketing.*
- Doel van het onderzoek (DOEL): *meer duidelijkheid in de manieren van feedback geven en de intenties en percepties omtrent deze feedback;*
- Aanpak van de focusgroep (PROCEDURE): *Inzicht krijgen in de percepties van studenten rondom de gegeven feedback*
- Toestemming vragen voor eventuele opname + aankondigen transcriptie ter goedkeuring voorgelegd.

3. ON-TOPIC KOMEN (t25)

- Kan geïnterviewde aangeven wat hoe het afstudeerproces (het schrijven van de probleemanalyse H1) tot nu toe verloopt? Wat zijn de ervaringen van de student tot nu toe?

4. PERCEPTIE VAN FEEDBACK (t30)

1. Wat voor feedback zouden jullie het liefste willen ontvangen en hoe zou die eruit moeten zien? (doorvragen zodat duidelijk wordt hoe ze de feedback ervaren en wat ze ermee kunnen).
2. Wanneer is voor jullie iets feedback en wanneer feedforward (zijn opmerkingen gericht op toekomstige situaties/schrijfproducten)? Probeer te achterhalen of het om de formulering gaat of dat alle feedback die verbetering uitlokt feedforward is voor de student.

3. Hebben studenten ervaren dat ze vooral feedback, feedforward of een combinatie van die twee krijgen?
4. Wat maakt het verschil tussen een correctie en een suggestie voor jullie uit? Wat vinden jullie fijner? Wat vinden jullie van vragen als feedback?
5. Wat vinden jullie fijner, het ontvangen van feedback, feedforward of een combinatie van die twee?
6. Wat vonden jullie van deze manier van feedback ontvangen (in-tekst opmerkingen rechts in de kantlijn)?

AFRONDENDE VRAAG

(t40)

- Zijn er nog zaken die niet aan bod gekomen zijn in interview, maar die wel van belang zijn voor het geven en ontvangen van feedback?

SAMENVATTING EN AFRONDING

(t45)

- Bedanken voor tijd en energie in de groepsdiscussie
- Herinneren aan voorleggen transcript ter goedkeuring in komende weken
- Afronden en afscheid nemen.